

Jank, Werner

## **Zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Analyse didaktischer Funktionen von Handlungsmustern des Unterrichts**

*Adl-Amini, Bijan [Hrsg.]; Schulze, Theodor [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven. Weinheim und Basel : Beltz Verlag 1993, S. 233-256. - (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik; 8)*



### **Quellenangabe/ Reference:**

Jank, Werner: Zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Analyse didaktischer Funktionen von Handlungsmustern des Unterrichts - In: Adl-Amini, Bijan [Hrsg.]; Schulze, Theodor [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven. Weinheim und Basel : Beltz Verlag 1993, S. 233-256 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-181389 - DOI: 10.25656/01:18138

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181389>

<https://doi.org/10.25656/01:18138>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernutzig machen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



# Studien zur Schulpädagogik und Didaktik

Herausgegeben in Verbindung mit der Kommission Schulpädagogik/  
Didaktik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
(DGfE) von Wolfgang Klafki, Will Lütgert, Gunter Otto, Theodor  
Schulze, zusammen mit Fritz Bohnsack, Ariane Garlichs, Doris Knab,  
Rudolf Messner, Hilbert Meyer, Klaus Riedel, Horst Rumpf,  
Klaus-Jürgen Tillmann.

Band 8

# Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung

Bilanz und Perspektiven

Herausgegeben von

Bijan Adl-Amini, Theodor Schulze, Ewald Terhart

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

*Über die Herausgeber:*

Bijan Adl-Amini, Dr., apl. Professor für Erziehungswissenschaft  
an den Universitäten Kiel und Lüneburg.

Theodor Schulze, Dr. Prof. em. für Pädagogik  
an der Universität Bielefeld.

Ewald Terhart, Dr., Professor für Schulpädagogik  
an der Universität Lüneburg.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung : Bilanz und  
Perspektiven / hrsg. von Bijan Adl-Amini . . . – Weinheim ;  
Basel : Beltz, 1993

(Studien zur Schulpädagogik und Didaktik ; Bd. 8) (Reihe Pädagogik)

ISBN 3-407-34076-1

NE: Adl-Amini, Bijan [Hrsg.]; 1. GT

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 1993 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Goldener Schnitt, 7573 Sinzheim

Satz, Druck und buchb. Verarbeitung: Druckhaus »Thomas Müntzer« GmbH,  
Bad Langensalza/Thüringen

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, Büdingen

Printed in Germany

ISBN 3-407-34076-1

Stadt- u. Univ.-Bibl.  
Frankfurt am Main

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber . . . . .	7
-----------------------------------	---

## A. Probleme der Unterrichtsmethode. Zum Stand der Forschung und Diskussion

Ewald Terhart/Hartmut Wenzel	
Unterrichtsmethode in der Forschung: Defizite und Perspektiven . . . . .	12

Hans Leutert	
Unterrichtsmethode in der didaktischen Forschung der DDR: Überblick und Ausblick . . . . .	57

## B. Theorie der Unterrichtsmethode. Versuche zur Grundlegung

Bijan Adl-Amini	
Systematik der Unterrichtsmethode . . . . .	82

Hilbert Meyer	
Reflexionsebenen unterrichtsmethodischen Handelns . . . . .	111

Theodor Schulze	
Aussichten für eine Theorie der Unterrichtsmethode . . . . .	135

Renate Girmes	
Von den Aufgaben der Methoden zur Gestalt ihrer Theorie . . . . .	167

## *C. Untersuchungen zur Unterrichtsmethode. Zugänge und Perspektiven*

*Rainer Lersch*

»Neue« Herausforderungen an die Unterrichtsmethodik: Zur Theorie des Verhältnisses von Bildung und Methode in der Moderne . . . . .	184
---	-----

*Meinert Meyer*

Methode und Metaphern: Zur Analyse der Rede über Unterricht . . . . .	203
--	-----

*Werner Jank*

Zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik: Analyse didaktischer Funktionen von Handlungsmustern des Unterrichts . . . . .	233
--	-----

*Helga Lucas*

Methoden in der Weiterbildung: Anregungen zu einem Perspektivenwechsel . . . . .	257
Autorinnen und Autoren des Bandes . . . . .	271

# Zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik: Analyse didaktischer Funktionen von Handlungsmustern des Unterrichts

## *Fragestellung*

In jedem Fachunterricht gibt es Lehr- und Lernaufgaben, die sich immer wieder auf strukturell gleiche Art und Weise stellen, auch wenn die Unterrichtsgegenstände wechseln. Beispiele aus verschiedenen Fächern: Im Geschichtsunterricht sind das z. B. die Auswertung und Analyse einer schriftlichen Quelle, im Musikunterricht etwa das Einstudieren eines Lieds, im Sportunterricht das Üben strategischer Spielzüge im Mannschaftssport, im Mathematikunterricht die Umformung einer Textaufgabe in eine algebraische Form, im Kunstunterricht die Umgestaltung trivialen Bildmaterials in einer Collage, im naturwissenschaftlichen Unterricht die Durchführung und Auswertung einer Meßreihe im Rahmen eines physikalischen, chemischen oder biologischen Versuchs. Die Grundstrukturen solcher Unterrichtsaufgaben bleiben trotz wechselnder Unterrichtsgegenstände jeweils dieselben: Quellenarbeit bleibt Quellenarbeit, ob es sich um eine altägyptische, eine fränkische oder eine Textquelle aus der jüngsten Sitzungsperiode des Deutschen Bundestags handelt.

Der Bewältigung solcher strukturell gleichartiger, wiederkehrender Lehr- und Lernaufgaben gilt ein wesentlicher Teil der Planungstätigkeit von LehrerInnen. Das Nachdenken über diesen Planungsaspekt ist dementsprechend ein wichtiger Inhalt der 2. Phase der LehrerInnen-Ausbildung. Auch in den fachdidaktischen Zeitschriften haben Beiträge zu diesem Planungsaspekt quantitativ hohen Stellenwert; in ihnen wird versucht, von einem gegebenen Unterrichtsinhalt oder -gegenstand ausgehend praxisorientiert Hilfen zur Planung und konkreten Ausgestaltung des Unterrichtsprozesses zu geben. In solchen Zusammenhängen geht es um die *praktische Bewältigung* der Unterrichtsplanung und des Unter-



richtsprozesses. Auf *theoretischer Ebene* jedoch sind solche strukturell gleichartigen, wiederkehrenden Lehr- und Lernaufgaben in der westdeutschen Literatur bisher kaum bearbeitet worden – weder innerhalb der Allgemeinen Didaktik noch in den Fachdidaktiken (soweit ich diese überschauen kann).<sup>1</sup>

Vermutlich läßt sich verhältnismäßig leicht Übereinstimmung darüber herstellen, daß die Reflexion solcher gleichartiger, wiederkehrender Lehr- und Lernaufgaben (und überhaupt: unterrichtsmethodischer Entscheidungen) allgemeindidaktische und fachbezogene Überlegungen in ein Verhältnis zueinander setzen müsse und daß das Feld dieser Reflexion die Fachdidaktik sei. Die Frage ist aber, wie die Struktur dieses Verhältnisses erfaßt werden kann. Die vorliegende erziehungswissenschaftliche Literatur zu diesem Problemfeld ist wenig ergiebig: Zwar liegen mittlerweile einige Publikationen zum *Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken* vor, jedoch beschreiben sie entweder vorwiegend Probleme und/oder Programme der Zusammenarbeit beider in den Institutionen der Lehrerbildung (etwa Keitel 1983, Plöger 1991, z. T. auch Fingerle 1991), oder sie bleiben vorwiegend auf didaktischer Ebene im engeren Sinn und nehmen kaum Bezug auf unterrichtsmethodische Fragestellungen (etwa die überwiegende Mehrzahl der Beiträge in Beckmann 1981 und in Keck/Köhnlein/Sandfuchs 1990).

Ich versuche im folgenden, fünf Gesichtspunkte zu strukturell gleichartigen, regelmäßig wiederkehrenden Lehr- und Lernaufgaben darzustellen und sie im Zusammenhang der Frage nach dem Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik unterrichtsmethodisch zu diskutieren. Diese Überlegungen zielen auf die Ebene, die Th. Schulze in diesem Band als »zweite Option« der Reflexion von »Unterrichtsmethode« bezeichnet: die »Transformation von Themen in Handlungszusammenhänge oder Lehr-Lern-Situationen«. Strategien zur Bewältigung von strukturell gleichartigen, wiederkehrenden Lehr- und Lernaufgaben im Unterricht nenne ich im folgenden »Handlungsmuster des Unterrichts«.

1 Vgl. jedoch etwa Fischer (1982), Nolte (1982). Ob der in der DDR entwickelte Ansatz »Typische Situationen« hier weiterzuführen vermag, kann ich zur Zeit noch nicht beurteilen (vgl. Fuhrmann/Weck 1976, S. 87–122). In lockerem Zusammenhang mit diesem Ansatz steht das Modell des »Kreislaufs didaktischer Funktionen« (Klingberg <sup>7</sup>1989, S. 195–206, Klingberg <sup>3</sup>1986, S. 81).

## *1. Handlungsmuster des Unterrichts: Beschreibungen und Definition*

Bleiben wir zunächst beim Beispiel der Arbeit mit Textquellen im Geschichtsunterricht.

Der historische Quellentext mag ein Ausschnitt aus der Weltgeschichte von Diodor aus dem 1. vorchristlichen Jahrhundert sein, Bismarcks berühmte »Eisen und Blut«-Rede aus dem Jahr 1862 oder ein zeitgeschichtliches Dokument aus der gestrigen Tageszeitung: Die komplexe Aufgabe »Auswertung einer Textquelle« besteht in jedem Fall aus einer Reihe von Teilaufgaben, die gelöst werden müssen, wenn der Unterricht glücken soll. Dazu können unter anderen die folgenden Teilaufgaben gehören:

- Alle SchülerInnen sollen den ganzen Text lesen und verstehen.
- Der Text soll als Teil einer komplexen historischen Situation verstanden werden.
- Er soll kritisch in dem Sinn gelesen werden, Propaganda, Zweckbehauptungen u. ä. von historischen Tatsachen zu unterscheiden (bzw. unterscheiden zu lernen).
- Er soll kritisch bewertet werden, und zwar einerseits aus der Perspektive der Entstehungszeit, andererseits aber auch aus heutiger Perspektive.
- Die Arbeit daran soll motivieren dazu, Fragen an den Text zu richten, tiefer in den historischen Hintergrund einzudringen und am Thema weiterzuarbeiten.
- Sie soll ganz einfach Spaß machen.
- Sie soll die SchülerInnen aber auch im Hinblick auf die Ziele der Unterrichtseinheit voranbringen.
- Sie soll vielleicht auch »fachfremde« Fähigkeiten fördern, etwa philologisch genaues Lesen oder die Kompetenz, ein Arbeitsgruppenergebnis den MitschülerInnen sinnvoll gegliedert und verständlich darzustellen.

Zur Bewältigung solcher Aufgabenbündel hat jede Lehrerin und jeder Lehrer ein mehr oder weniger taugliches und umfangreiches Repertoire methodischer Handlungsmuster entwickelt. In der überwiegenden Mehr-

heit setzen LehrerInnen dazu wohl immer wieder dieselben ein oder zwei, vielleicht drei Handlungsmuster ein, die im Lauf des langen LehrerInnenlebens oft zu methodischen Schemata sedimentieren. Drei Beispiele aus der historischen »Quellenarbeit«:

- Eine traditionelle Möglichkeit besteht im Lesen des Textes (still oder durch eine Schülerin/einen Schüler vorgelesen) und einem kurzen Gespräch über die »Primärrezeption« sowie der Klärung von Verständnisfragen in bezug auf einzelne Worte oder Zusammenhänge (Vorbereitung), im fragend-entwickelnden Nachvollzug der inhaltlichen Aussagen des Textes (1. Schritt), in einer Beurteilung der Aussagen im Hinblick auf ihren historischen Wahrheitsgehalt, ihre Stellung im historischen Zusammenhang usw. (2. Schritt) und in einer – fragend-entwickelnd oder als Diskussion gestalteten – Bewertung der Textaussagen insgesamt aus damaliger und/oder heutiger Sicht (3. Schritt). Dieses Vorgehen ist in der geschichtsdidaktischen Literatur als Dreischritt »Sachaussage → Sachurteil → Werturteil« bekannt.
- Eine andere Möglichkeit – die die eben beschriebene traditionelle Möglichkeit einschließen kann – könnte darin bestehen, den Text mit kontrastierenden Texten zum selben historischen Sachverhalt zu konfrontieren und in Gruppenarbeit die gegensätzlichen Positionen herausarbeiten zu lassen, um diese dann im Plenum zu diskutieren und zu bewerten.
- Eine weitere Möglichkeit schließlich könnte der Versuch sein, die SchülerInnen zur Umformung der Textaussagen in eine andere Darstellungsform als die des vorgelegten Textes zu bewegen, um auf diese Weise zur Klärung unbekannter Begriffe und zur Klärung der Sachaussagen zu motivieren und um eine gemeinsame Diskussionsgrundlage herzustellen. So könnten konträre Positionen, die in einem Text beschrieben werden, in ein Streitgespräch von Personen oder Parteien umgewandelt werden oder der chronologische Bericht eines Augenzeugen in eine Zeitleiste.

Ich nenne solche, angesichts strukturell gleichartiger, Lehr- und Lernaufgaben wiederkehrende, verhältnismäßig feste Muster der Gestaltung des Unterrichts mit H. Meyer »*Handlungsmuster des Unterrichts*« (vgl. Meyer 1987, S. 124–128; vgl. auch H. Meyers Beitrag in diesem

Band)<sup>2</sup>. Handlungsmuster des Unterrichts sind historisch gewachsene Formen, mit denen die LehrerInnen und SchülerInnen vertraut sind und die deshalb für einen reibungslosen und ökonomischen Ablauf des Unterrichts sorgen oder sorgen können: Sie sind mehr oder weniger fest verinnerlichte *Formen der Vermittlung und Aneignung von Wirklichkeit*. Sie regulieren die Form und die Richtung der zugelassenen Lehrer-Schüler-Interaktionen, sie sind zielgerichtet und sie können mehr oder minder problemlos den konkreten Unterrichtsthemen, -inhalten bzw. -gegenständen angepaßt werden, sofern diese ähnlich strukturiert sind. Konkreter Unterricht kann aus dieser Sicht beschrieben werden als die Abfolge von inhaltlichen und methodischen Variationen der Handlungsmuster, die die Vermittlungs-, Aneignungs- und Interaktionsstrukturen regulieren (Meyer 1987, S. 126f.), etwa: motivierender Einstieg mit einer Karikatur zum aktuellen Thema des Geschichtsunterrichts – Quellenarbeit (Gruppenarbeit) – Auswertung, Zusammenfassung und Hefteintrag<sup>3</sup>.

Die Entwicklung von Handlungsmustern ist eine Antwort auf die Wiederkehr ähnlich strukturierter Aufgabenstellungen im Unterricht: Wenn sich ein bestimmtes Verfahren angesichts einer bestimmten Lehr-/Lernaufgabe als verhältnismäßig erfolgreich herausgestellt hat, darf man von der Annahme ausgehen, daß es bei ähnlich strukturierten künftigen Lehr- und Lernaufgaben im Prinzip ebenfalls »funktioniert«.

Handlungsmuster tragen übrigens entscheidend zur Entlastung der LehrerInnen von aufwendiger Planungstätigkeit bei; es wäre in der Tat unsinnig, Möglichkeiten der unterrichtsmethodischen Gestaltung von Quellenarbeit oder von ähnlichen Lehr-/Lernaufgaben in jedem einzelnen Fall von Grund auf neu zu erfinden.

---

2 Ein wesentlicher Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist das Klassifikationschema zu Unterrichtsmethoden von Hilbert Meyer (Meyer 1987, v. a. S. 236f.): Der Unterrichtsprozeß entsteht aus der Folge einzelner *Handlungssituation*; diese entfalten sich in den drei (in Wechselwirkung zueinander stehenden) Dimensionen der *Handlungsmuster*, *Sozialformen* und *Unterrichtsschritte*. Diese Dimensionen können sich schließlich, als verhältnismäßig stabiles Repertoire von Differenzierungs- und Verlaufsformen, zu *methodischen Großformen* verfestigen.

3 Exakte Abgrenzungen des Begriffs der »Handlungsmuster« von Unterrichtsschritten und -phasen einerseits, von methodischen Großformen andererseits liefert H. Meyer nicht. Sie wären zwar von klassifikatorischem Interesse, sind aber für den Zusammenhang dieses Aufsatzes von geringer Bedeutung.

## 2. »Unterrichtsinhalt« zwischen Planung und Prozeß

An den drei Beispielen oben (vgl. S. 238) wird deutlich, daß die Handlungsmuster *nicht beliebig austauschbar* sind. Denn in allen drei Beispielen wird zwar vom selben Quellentext ausgegangen, aber das Ergebnis, das am Ende des Unterrichtsprozesses bei den einzelnen SchülerInnen »angekommen« ist, ist vermutlich nicht dasselbe:

- Wer nur diese Textquelle kennenlernt, wird sie im ganzen und im Detail anders wahrnehmen und interpretieren als jemand, der den Text von vornherein mit der Perspektive auf eine kontrastierende Textquelle liest und bearbeitet;
- wer die Textquelle in Gruppenarbeit bearbeitet, um danach ein gemeinsames Ergebnis darstellen zu können, wird am Ende – zusätzlich zu den fachhistorischen Unterrichtsergebnissen – andere Lernergebnisse im Sozialverhalten zeigen als jemand, der den Text in Stillarbeit bearbeitet, um nachher sein Ergebnis in Konkurrenz zu den Mitschülern vorzutragen;
- wer im fragend-entwickelnden Gespräch zu den entscheidenden Aussagen und Strukturen der Textquelle sozusagen an der Hand hingeführt wird, lernt nicht zugleich, wie er sich selbst einen methodischen Zugang zum Text verschaffen könnte – eine Fähigkeit, die bei der Erarbeitung in Gruppenarbeit vorausgesetzt wird und ohne die die Gruppenarbeit nicht gelingen könnte;
- wer die Textquelle in eine andere Darstellungsform (Streitgespräch, Zeitleiste, Schema-Darstellung usw.) bringt, muß dabei sicherstellen, daß seine Darstellung dem Inhalt und der Form nach von den anderen (den MitschülerInnen, dem Lehrer) nachvollziehbar ist. Er lernt auf diese Weise zugleich manches über die semantische und ästhetische Wirkung seiner Umformung in eine andere Darstellungsform – ein Aspekt, der im fragend-entwickelnden Unterricht eine deutlich geringe Rolle spielen dürfte.

Verschiedene Handlungsmuster als Lösungen für ein und dieselbe Lehr-/Lernaufgabe können also offenbar zu ebenso verschiedenen Unterrichtsergebnissen führen. Ja, diese Aussage muß noch erheblich erweitert werden: Unterricht bewirkt immer *auch* anderes als das ursprüngliche



Gewollte und Geplante, und im vorhinein ist nicht einmal gewiß, ob er das Geplante denn zu bewirken imstande sein wird<sup>4</sup>.

*Allein* aus dem Blick auf die Lehr- und Lernaufgabe, eine bestimmte Textquelle zu bearbeiten, lassen sich diese Sachverhalte weder im nachhinein erklären noch bei der Unterrichtsplanung im vorhinein berücksichtigen. Denn *was* bei den SchülerInnen »ankommt«, hängt nicht zuletzt davon ab, *wie* der entsprechende Inhalt *inszeniert und vermittelt* wird, wie die *Interaktion und Kommunikation* im Unterricht gestaltet wird und welche *Handlungen und Handlungsspielräume* den SchülerInnen und LehrerInnen ermöglicht werden<sup>5</sup>. L. Klingberg kommt nicht zuletzt deshalb zu der These, die projizierten Inhalte des Unterrichts würden erst durch das gemeinsame Handeln von LehrerInnen und SchülerInnen im Unterrichtsprozeß gleichsam »zu Ende« konstituiert (1983, S. 764; 1990, S. 51 f.).

- 
- 4 Diese Erkenntnis ist selbstverständlich nicht neu: Innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik formulierte sie E. Spranger (1962) als das »Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung« (S. 7f.). Aus ganz anderer Sicht unterscheidet W. Gagel, auf N. Luhmann gestützt, zwischen der Antizipation des künftigen unterrichtlichen Handelns bei der Unterrichtsplanung und dem konkreten Handeln im Unterrichtsprozeß selbst, die beide nicht zur völligen Deckung zu bringen seien (Gagel 1983, S. 574f.). Vgl. zum Begriff »Unterrichtsergebnis« auch Jank (1987).
- 5 Reflexion und Diskussion dieses zentralen Aspekts der Frage nach dem Verhältnis von Didaktik und Methodik haben in der Allgemeinen Didaktik in den 70er Jahren an Bedeutung gewonnen (waren aber auch damals nicht neu; vgl. etwa Schwager 1970, S. 99). Sie gingen von der Heimannschen These der »Interdependenz der unterrichts-strukturellen Momente« (Heimann 1976b, S. 157) und ihrer kritischen Weiterentwicklung durch Blankertz und seine Schüler aus (»Implikationszusammenhang von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen«, »methodische Leitfrage«; Blankertz 1969, S. 92–98; vgl. mehrere Einzelbeiträge in Menck/Thoma 1972 und in Adl-Amini 1981). Bereits damals sprach Kaiser (1972, S. 142), kritisch an die Adresse der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihre »Erkenntnis vom Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik« (Klafki 1963, S. 23) gerichtet, von der »gegenstands- bzw. inhaltskonstitutiven Funktion« der Unterrichtsmethode. Die Einwirkung des Handelns von SchülerInnen und LehrerInnen im Unterrichtsprozeß auf das »Konstituieren« von Inhalten bzw. Gegenständen wurde mittlerweile von mehreren Autoren – teils unabhängig voneinander – thematisiert (etwa Moser 1977, S. 24–29; Messner 1982; Klingberg 1983; 1990, S. 49–56; Meyer 1986, S. 637f.; 1987, S. 80–85; Menck 1986; Jank/Meyer 1991, S. 80–84, S. 170, S. 197; mit deutlicherem Praxisbezug: Rauschenberger 1985; in fachdidaktischem Zusammenhang: Giesecke 1973, S. 44; Ingendahl 1983, S. 548f.; Nolte 1982, S. 69, S. 80).

Es bedarf also eines erheblich breiteren Blickwinkels, um den unterschiedlichen Wirkungen verschiedener Handlungsmuster für die Ergebnisse des Unterrichts auf die Spur zu kommen. Einen wesentlichen Ansatzpunkt dafür vermute ich in der Analyse der *Funktionen*, die ein Handlungsmuster im Hinblick auf eine komplexe Lehr- und Lernaufgabe (etwa: »Bearbeitung einer Textquelle«) und ihre Teilaufgaben erfüllen kann, die es erfüllen soll und die es möglicherweise unbeabsichtigt »nebenher« erfüllt.

### 3. Didaktische Funktionen und Handlungsmuster

Was E. Weniger im Hinblick auf die großen Methodenkonzepte formulierte, ist in seinem Kern auch auf die Ebene der Handlungsmuster übertragbar und kann verdeutlichen, was ich mit dem Begriff der »didaktischen Funktionen« meine (auch wenn er den Begriff selbst nicht verwendete)<sup>6</sup>:

»... werden wir weiter zu fragen haben: auf welche Mängel, auf welche Not, auf welches Bedürfnis der Praxis sucht die Methode eine Antwort, eine Lösung, einen besseren Weg, ein besseres Verfahren. Das schließt die Überlegung ein, ob die Not, der Mangel, das Bedürfnis wirklich erkannt sind. ... Noch wichtiger, ja entscheidend: sind Not, Mangel, Bedürfnis richtig gedeutet? Man kann sie zum Beispiel in ihrer Verursachung ja auch durchaus mißverstehen und so zu falschen Folgerungen für die Methode kommen, ... Die nächste, schwierigste Frage ist dann: gibt die neue Methode wirklich eine Antwort auf die in der Praxis gestellte Frage, eine Lösung für die Not, eine Befriedigung des Bedürfnisses? Ist sie die richtige Art der Gegenwirkung? Dabei ist jeweils ganz konkret festzustellen, was eigentlich mit der neuen Methode gemeint und gewollt ist. Es ist also nach ihrem Sinn zu fragen« (Weniger 1960, S. 74f.).

Dieser »Sinn« läßt sich nicht am beobachtbaren, »äußeren« Handeln von Lehrer und SchülerInnen bzw. am bloßen, sichtbaren Ablauf eines Handlungsmusters unmittelbar ablesen. Es muß vielmehr die interpretative Erschließung der »inneren« Seite der Handlungsmuster hinzutreten, nämlich die Erschließung der didaktischen Funktionen gerade dieses Handlungsmusters angesichts gerade dieser Lehr- und Lernaufgabe.

6 Ich kann in diesem Zusammenhang nicht diskutieren, ob es auch »außerdidaktische« Funktionen gibt, welche Rolle sie spielen und wo die Grenze zwischen ihnen und den didaktischen Funktionen zu ziehen wäre.

Die Unterscheidung von »äußerer« und »innerer Seite« ist verwandt mit den Unterscheidungen von Erscheinung und Wesen und von Form und Inhalt und ist in der Pädagogik spätestens seit Schleiermacher geläufig. Tradiert durch Diesterweg, wurde sie in der Gegenwart durch Lothar Klingberg und Hilbert Meyer wieder aufgegriffen. Die »äußere«, unmittelbar beobachtbare Seite besteht aus der Abfolge der einzelnen Handlungssituationen, die den Unterricht sowohl als *Interaktionsprozeß* als auch als fachbezogenen Vorgang der *inhaltlichen Vermittlung und Aneignung* vorantreiben. Die »innere«, nicht ohne Deutung erschließbare Seite gibt Aufschluß einerseits über die *interaktions- bzw. prozeßbezogenen Funktionen* des Handlungsmusters (z. B. Ort und Stellenwert im »methodischen Gang« der Stunde als Einstieg oder Zusammenfassung, Erarbeitung oder Übung usw.), andererseits über den intendierten oder sich ergebenden *fachbezogenen Sinn*.

Ich möchte im folgenden einige Aspekte der »inneren Seite«, also der didaktischen Funktionen von Handlungsmustern bzw. ihres »Sinns« diskutieren.

#### a) Fachbezogene und prozeßbezogene Funktionen der Handlungsmuster

Mit ihren eher *fach- und inhaltsbezogenen didaktischen Funktionen* treiben die Handlungsmuster den Fortschritt der Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten voran. Zum Beispiel kann der Vergleich zweier kontrastierender Textquellen zu ein und demselben historischen Sachverhalt die inhaltliche Funktion haben, zu einer kritischen Einschätzung der Bedeutung und der Richtigkeit beider Texte hinzuführen. Oder: Die Aufgliederung einer mathematischen Aufgabe (etwa schriftliche Division ohne Taschenrechner) kann die inhaltliche Funktion haben, einen Algorithmus zur künftigen Bearbeitung solcher Aufgaben zu entwickeln.

Die Handlungsmuster sind von vornherein immer in einen spezifischen *Inhaltszusammenhang* eingebettet. Deshalb ist es kein Zufall, wenn in den unterrichtspraxisbezogenen Aufsätzen der fachdidaktischen Zeitschriften die Darstellung von Handlungsmustern, Aktionsformen des Lehrens usw. in der Regel unmittelbar an konkret bestimmte Fachinhalte und/oder Unterrichtsgegenstände gebunden wird. Hier ist



das Feld fachdidaktischer Reflexion. Demgegenüber liegen die inhaltsbezogenen Funktionen in der *allgemeindidaktischen* Literatur oft nicht nur im Windschatten der Aufmerksamkeit, sondern ihre Autoren beschreiben meist gar nicht, an welcher Stelle und auf welche Weise fach- und inhaltsbezogene Reflexion systematisch in den allgemeindidaktisch explizierten Zusammenhang einbezogen werden kann oder soll (dies gilt z. B. für die Beschreibung und Definition von Handlungsmustern des Unterrichts bei H. Meyer, 1987, S. 124–128). Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn viele Fachdidaktiker und noch mehr StudentInnen und LehrerInnen dem Studium allgemeindidaktischer Literatur für sich selbst und für ihren Unterricht wenig Gebrauchswert beimessen.

Mit ihren eher *prozeß- und interaktionsbezogenen didaktischen Funktionen* setzen und halten die Handlungsmuster den Unterrichtsprozeß, die Interaktion und Kommunikation im Klassenzimmer in Gang. Die Handlungsmuster regulieren Form und Richtung der Lehrer-Schüler-Interaktionen und strukturieren die Handlungsverläufe im Unterricht (vgl. Meyer 1987, S. 126 und S. 236f.). Sie ermöglichen z. B. eine motivierte Diskussion über ein philosophisch-religiöses Problem, oder sie verhindern sie durch zu starkes Eingreifen des Lehrers, durch ein deduktives Vorgehen oder durch zu starke Konzentration auf die Klärung von Einzelfragen, die den SchülerInnen nicht plausibel erscheint. Oder: Wenn der oben als Beispiel genannte Vergleich zweier kontrastierender Textquellen zu ein und demselben historischen Sachverhalt in Gruppenarbeit erfolgt, so kann dies die prozeßbezogenen didaktischen Funktionen haben, die SchülerInnen selbsttätig die Quelle auswerten zu lassen und Grundlagen für ein anschließendes Streitgespräch der SchülerInnen zur Bewertung der beiden Textquellen bereitzustellen.

An diesem Beispiel des Vergleichs zweier kontrastierender Textquellen in Gruppenarbeit wird deutlich, daß die Handlungsmuster als verhältnismäßig komplexe Vermittlungs- und Aneignungsformen des Unterrichts stets ein ganzes Bündel verschiedener didaktischer Funktionen erfüllen. Beide Arten von didaktischen Funktionen, die inhalts- und die prozeßbezogenen, stehen im tatsächlichen Unterrichtsprozeß immer in einem komplexen Wechselwirkungsverhältnis zueinander. Sie lassen sich deshalb nur heuristisch (und keineswegs immer trennscharf) voneinander abgrenzen.

Das Verhältnis zwischen Fach- und Allgemeiner Didaktik wird – aus unterrichts-praktischer Sicht gesehen – vorrangig auf der Ebene der Handlungsmuster des Unterrichts durch deren didaktische Funktionen konkret. Dabei können die interaktionsbezogenen Funktionen der Handlungsmuster durch *fachdidaktische* Reflexion nur zum Teil und durch *fachwissenschaftliche* Reflexion in der Regel gar nicht erschlossen werden. Umgekehrt können die fachbezogenen Funktionen der Handlungsmuster mit Hilfe der *allgemeindidaktischen* Kategorien nur zum Teil erschlossen werden. Beide Perspektiven folgen ihrer je eigenen Argumentationslogik und führen zu je eigenen Erkenntnissen (die einander zum Teil überlappen, zum Teil ergänzen können). Wer auch immer Unterricht plant, beobachtet, analysiert oder beurteilt, reflektiert unter anderem die didaktischen Funktionen der Handlungsmuster sowohl aus fachbezogener als auch aus prozeßbezogener Perspektive und setzt beide in ein Verhältnis zueinander – und zwar unabhängig davon, ob er bzw. sie sich darüber Rechenschaft ablegt oder nicht. Dazu bildet er – mehr oder weniger bewußt – »theoretische Äquivalente« der konkreten Handlungsmuster, in die beide Perspektiven, die fachliche und die prozessuale, eingehen. Diesen von P. Heimann im Zusammenhang seiner Aufgabenbeschreibung der Didaktik »als Theorie und Lehre« geprägten Begriff des »theoretischen Äquivalents« (1976b, S. 149) griff kürzlich G. Otto erneut auf, um eine These zu erläutern, die weitgehend parallel zum hier Vorgetragenen verläuft (Otto in einem unveröffentlichten Kurz-Vortrag auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, März 1992): Theoretische Äquivalente konkreter Unterrichtssituationen können einerseits aus allgemeindidaktischer, andererseits aus fachdidaktischer Sicht formuliert werden. Beide Arten von theoretischen Äquivalenten erlauben je *verschiedene* Erkenntnisse über ein und dieselbe Unterrichtssituation, diese aber verweisen komplementär aufeinander oder ergänzen einander zumindest. Auf Grund dieser Überlegungen gehe ich von der These aus, daß die Handlungsmuster des Unterrichts die »Schnittstelle« zwischen fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Reflexion des Unterrichtsprozesses bilden. An dieser Schnittstelle wird »der Fachdidaktiker« zur Konkretisierung dessen benötigt, was ihm G. Otto auch schon 1972 abverlangte: »Der Fachdidaktiker sichert die prinzipiellen unterrichtlichen Strukturen, die auch im Fachunterricht aufweisbar sein müssen,

weil es sich um *Vorgänge des Lehrens und Lernens* handelt. Zugleich modifiziert er stets eine ›Allgemeinvorstellung‹ von Lehren und Lernen durch die *Struktur der spezifischen Inhalte*, die er vermittelt« (Otto 1972, S. 223; Hervorh. W. J.).

Im Idealfall ergänzen und stützen fachbezogene und prozeßbezogene Funktionen einander wechselseitig (ein wenig davon ist, meine ich, im Beispiel aus dem Musikunterricht am Schluß dieses Aufsatzes verwirklicht). Die Regel dürfte jedoch eher sein, daß sie in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander stehen. Dies ist zum Beispiel bei der Quellenarbeit nach dem oben beschriebenen Muster der drei nacheinander zu vollziehenden Unterrichtsschritte »Sachaussage → Sachurteil → Werturteil« der Fall: Für die SchülerInnen ist es keineswegs selbstverständlich, die drei Schritte nacheinander zu tun, ja überhaupt ist die Unterscheidung von Sachaussage, Sachurteil und Werturteil für sie künstlich und wenig plausibel. Die im folgenden beschriebene Situation ist kein zufälliger Ausrutscher, sondern typisches Ergebnis einer Spannung zwischen fachbezogenen und interaktionsbezogenen Funktionen:

In meinem Geschichtsunterricht (Klasse 10) waren zu Ende August 1991 die Revolutionen in Rußland 1905 und 1917 »dran«. Ich stieß die Chronologie um, begann mit dem noch keine Woche alten Putsch in der Sowjetunion und legte den SchülerInnen den Text der Notstandserklärung des »Staatskomitees für den Ausnahmezustand«, also der Putschisten vor (gekürzte Fassungen in: die tageszeitung, 20. 8. 1991 und Frankfurter Rundschau, 20. 8. 1991). Meine Versuche, zunächst auf die »Sachaussagen« des Textes zu lenken, um von dieser gesicherten Basis her den Aufruf der Putschisten umso besser beurteilen und bewerten zu können, prallten an der Empörung der SchülerInnen über die Kaltschnäuzigkeit der Putschisten ab, die ja für sich reklamierten, die demokratische Entwicklung in der Sowjetunion zu stützen. Im Unterricht führt solches zu vorschnellen Urteilen auf ungesicherter Basis, ist also im Hinblick auf die *fachbezogenen Funktionen* von Quellenarbeit unangemessen und problematisch. Aber andererseits würde das Beharren auf der Arbeit an den Sachaussagen als erstem Schritt das Mitteilungsbedürfnis der SchülerInnen bremsen und die angesichts ihrer Empörung in Gang gekommene intensive Kommunikationssituation zerstören, wäre also im Hinblick auf die *prozeßbezogenen Funktionen* unangemessen und problematisch.

## b) Manifeste und latente didaktische Funktionen

Worauf Weniger im oben abgedruckten Zitat zielte, waren solche Funktionen von Unterrichtsmethoden, die »eine Antwort auf die in der Praxis gestellte Frage, eine Lösung für die Not, eine Befriedigung des Bedürfnisses« zu geben versprechen – Funktionen also, die die Intentionen des Lehrers verwirklichen helfen (aus heutiger Sicht würde ich ergänzen: und die Intentionen der SchülerInnen, denn jedes Lernen setzt ein gewisses Mindestmaß an Zustimmung zum Lernprozeß auf seiten der Lernenden voraus). Dieser Funktionen sind sich die LehrerInnen – und oft auch die SchülerInnen – in der Regel bewußt. Daneben gibt es aber auch latente Funktionen, deren die LehrerInnen und/oder die SchülerInnen sich nicht immer bewußt sind, die aber dennoch wirken und die oft zum heimlichen Lehrplan der Institution Schule zählen. Das laute Vorlesenlassen einer Textquelle im Geschichtsunterricht am Beginn der Quellenarbeit hat als manifeste Funktionen unter anderen die Zentrierung der Aufmerksamkeit möglichst aller SchülerInnen auf den Text, es soll sicherstellen, daß alle SchülerInnen tatsächlich einmal den Text von Anfang bis zu Ende durchgelesen haben, bevor die Arbeit am Text beginnt und es soll durch »mehrkanalige« Präsentation die Wahrnehmung des Textes intensivieren. Es hat zugleich latente Funktionen, etwa die Sicherstellung von Ruhe und Zuhörbereitschaft, den Zwang zu einem einheitlichen Lesetempo und zur gleichzeitigen Beendigung der Lektüre, und damit auch die Funktion, für schneller lesende SchülerInnen Leerlauf zu vermeiden, der Unruhe bewirken könnte, und den Unterricht sofort nach Beendigung der Lektüre weiterführen zu können. Häufig kann man wohl davon ausgehen, daß solche latenten Funktionen der Intention der LehrerInnen entsprechen, auch wenn sie sie nicht bewußt verfolgen, es gibt aber auch latente Funktionen, die gegen die bewußten Intentionen der LehrerInnen wirksam werden und auf diese Weise den Fortgang des Unterrichtsprozesses stören.

## c) Funktionen aus Lehrersicht und aus Schülersicht

Eine völlige Übereinstimmung zwischen den Funktionen von Handlungsmustern aus Lehrersicht und aus Schülersicht ist in der Unterrichtswirklichkeit wohl kaum je anzutreffen. Ein Beispiel: Die Musik-

lehrerin übt mit den SchülerInnen ein Lied ein, um am Beispiel dieses Lieds anschließend formale Merkmale (etwa die zweiteilige Liedform) oder Gesichtspunkte der Musiklehre (etwa: »Zigeuner-Moll«) zu erarbeiten. Die SchülerInnen haben Spaß am Singen – sie wollen aber vielleicht den Schritt zur Untersuchung einzelner Merkmale des Liedes nicht mehr mitvollziehen, weil es den Spaß am Singen unterbricht und außerdem zu mehr »Stoff« führt. Den Hintergrund für solche Situationen bilden in der Regel Unterschiede zwischen den Handlungszielen des Lehrers und denen der SchülerInnen (vgl. die Unterscheidung zwischen Lehrzielen des Lehrers und Handlungszielen der Schüler bei Meyer 1980, S. 347–355).

#### d) Primäre und sekundäre didaktische Funktionen

Nicht alle Funktionen der Handlungsmuster stehen zugleich im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens. Vielmehr hat eine kleine, überschaubare Anzahl von Funktionen aus der Sicht des Lehrers und seiner Planung immer Priorität<sup>7</sup>. Es muß daher zwischen primären und sekundären Funktionen der Handlungsmuster unterschieden werden (wobei die SchülerInnen die Gewichte oft anders setzen bzw. empfinden als der Lehrer). Die vom Lehrer geplanten primären didaktischen Funktionen sind aber nicht immer auch diejenigen, die sich im konkreten Unterrichtsprozeß als die hauptsächlich wirksamen Funktionen herausstellen: Häufig kommt es zu Unterrichtssituationen, in denen der Lehrer im Prozeßverlauf erkennt, daß er besser die Gewichte im Vergleich zu seiner Planung verschiebt und andere Prioritäten setzen muß. Oft gibt es auch Situationen, in denen gegen seinen ausdrücklichen Willen und trotz sei

---

7 In der DDR wurde vorgeschlagen, die Vielzahl der didaktischen Funktionen zu wenigen, prinzipiell jedes Unterrichtsgeschehen übergreifend dominierenden didaktischen Funktionen in einem System des »Kreislaufs didaktischer Funktionen« zusammenzufassen: Der Kreislauf führt von der »Hinführung und Vorbereitung« über die »Arbeit am neuen Stoff« und die »Kontrolle und Bewertung« zur »Arbeit am alten Stoff (Konsolidieren)« und von dort – im spiralig höhersteigenden Kreislauf – wieder zur »Hinführung und Vorbereitung« (Klingberg 1986, S. 80–82). Dieser Ansatz folgt einer anderen inneren Logik als die im Westen vertrautere Reihung von Unterrichtsschritten oder -phasen in linear geordneten Phasen- oder Stufenschemata (vgl. Jank/Meyer 1991, S. 246 und S. 267f.).



nes Versuchs, dagegen anzusteuern, andere als die intendierten Funktionen die Oberhand gewinnen.

Deshalb muß neben der Unterscheidung primärer und sekundärer Funktionen von Handlungsmustern aus Lehrersicht und aus Schülersicht auch zwischen solchen Funktionen unterschieden werden, die im konkreten Unterrichtsprozeß tatsächlich besonders wirksam sind, und solchen Funktionen, die geringere Wirksamkeit als intendiert entfalten.

#### *4. Ein Vorschlag zur Funktionsanalyse von Handlungsmustern des Unterrichts*

Das oben behauptete komplexe Wechselwirkungsverhältnis der didaktischen Funktionen von Handlungsmustern ist immanenter Bestandteil jeden Unterrichts. Mit der im folgenden vorgeschlagenen Funktionsanalyse der Handlungsmuster des Unterrichts möchte ich versuchen, dieses Wechselwirkungsverhältnis im Schnittpunkt fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Reflexion einer systematischen Analyse zugänglich zu machen, ohne zugleich seine Komplexität aus den Augen zu verlieren. Meine Ausgangspunkte dafür bilden die beiden oben dargestellten Unterscheidungen einer »äußeren« und einer »inneren Seite« der Handlungsmuster sowie von fach- und inhaltsbezogenen Funktionen einerseits und prozeß- und interaktionsbezogenen Funktionen andererseits.

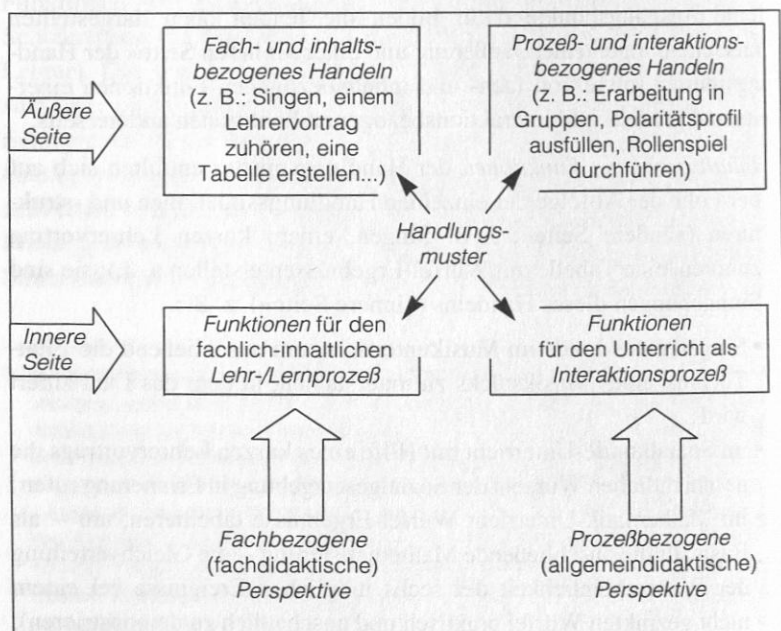
– *Inhaltsbezogene Funktionen* der Handlungsmuster entfalten sich auf der Folie der Abfolge der einzelnen Handlungssituationen und -strukturen (»äußere Seite«; z. B. Singen, einem kurzen Lehrervortrag zuhören, eine Tabelle mit Würfel-Ergebnissen erstellen u. ä.); sie sind Sinngebungen dieses Handelns (»innere Seite«), z. B.:

- Singen eines Lieds im Musikunterricht, um anschließend die Zitat-Technik eines Musikstücks zu untersuchen, in dem das Lied zitiert wird;
- im Sozialkunde-Unterricht mit Hilfe eines kurzen Lehrervortrags die geschichtlichen Wurzeln der Sozialgesetzgebung in Erinnerung rufen;
- im Mathematik-Unterricht Würfel-Ergebnisse tabellieren, um – als Basis für die anschließende Mathematisierung – die Gleichverteilung der Wahrscheinlichkeit der sechs möglichen Ereignisse bei einem nicht gezinkten Würfel praktisch und anschaulich zu demonstrieren).

– *Prozeßbezogene Funktionen* der Handlungsmuster entfalten sich auf der Folie der Abfolge der einzelnen Handlungssituationen und -strukturen (»äußere Seite«; z. B. Gruppenarbeit, ein Polaritätsprofil ausfüllen, ein Rollenspiel durchführen u. ä.); sie sind Sinngebungen dieses Handelns (»innere Seite«), z. B.:

- Gruppenarbeit, um Einzelaspekte eines Sachverhalts arbeitsteilig zu erarbeiten und die Ergebnisse anschließend im Plenum in Beziehung zueinander zu setzen, sowie um möglichst viele SchülerInnen aktiv an der Erarbeitung teilnehmen zu lassen;
- ein Polaritätsprofil ausfüllen, um damit die Diskussionsgrundlage für ein Gespräch über die Heterogenität oder die Homogenität der Urteile der einzelnen SchülerInnen in bezug auf einen Sachverhalt oder Gegenstand herzustellen und um die Erfahrungen der SchülerInnen einzubeziehen;
- ein Rollenspiel durchführen, um die Körperhaltungen im Spiel erfahrbar und anschließend diskutierbar zu machen.

Ich versuche, dies im folgenden Schema zusammenzufassen:



Auf der Ebene der »inneren Seite« sind die oben genannten (und sicherlich ergänzungsbedürftigen) Aspekte der Funktionen von Handlungsmustern zu entfalten, und zwar einerseits im Blick auf Funktionen für den fachlichen Lehr-/Lernprozeß, andererseits im Blick auf Funktionen für den Unterricht als Interaktionsprozeß (manifeste/latente, primäre/sekundäre Funktionen, Lehrer-/Schülersicht).

Das ideale Ziel der gründlichen Analyse der (didaktischen) Funktionen von Handlungsmustern wäre es, Grundlagen für die Beurteilung und Bewertung der zur Wahl stehenden oder bereits ausgewählten Handlungsmuster im Hinblick auf inhaltlich bestimmte Lehr-/Lernaufgaben zu geben<sup>8</sup>.

## 5. Beispiel

Die gleichzeitige Verwendung konträrer Metren und Rhythmen in der Musik so, daß sie einander überlagern, war eine wichtige Kompositionstechnik am Beginn des 20. Jahrhunderts (»Polymetrik« und »Polyrhythmik«). Im Musikunterricht gibt es zahlreiche Möglichkeiten, in einer Oberstufenklasse des Gymnasiums – etwa im Rahmen des Themas »Musik im 20. Jahrhundert« – in den Sachverhalt und seine Begriffe einzuführen: z. B. durch Noten-Analyse, durch Hören oder durch Definition der Begriffe. Eine andere Qualität erhält der Unterrichtsprozeß jedoch, wenn die SchülerInnen einen entsprechenden Kompositionsausschnitt selbst mit mehreren Instrumenten musizieren, beispielsweise »Cortège du Sage« aus Igor Strawinskys »Le Sacre du Printemps« (vgl. auch einen ähnlichen Unterrichtsvorschlag bei Schütz 1990). Ich möchte dies mit Hilfe einer – wenn auch nur in wenigen Strichen skizzierten – Funktionsanalyse andeuten<sup>9</sup>.

8 Selbstverständlich gelten auch für dieses Schema alle jene Grenzen, die für didaktische Schemata und Raster insgesamt gelten: Es ist eine, die komplexe Unterrichtswirklichkeit auf wenige Determinanten reduzierende Problematisierungshilfe im Sinn von Klafki (1985, S. 209), das als kritische Instanz bei der Unterrichtsauswertung und bei der Unterrichtsplanung angesichts bereits (zumindest »auf Probe«) gewählter Handlungsmuster dienen kann. Es kann also – im günstigsten Fall – helfen, Entscheidungen im nachhinein zu bewerten, aber es kann nicht die Entscheidungen für oder gegen bestimmte Handlungsmuster ersetzen oder gar die Ideen für Handlungsmuster liefern.

9 Den größeren Zusammenhang der Unterrichtseinheit, in dem die im folgenden skizzierte Doppelstunde stand, kann ich hier nicht darstellen.



Der Abschnitt aus »Cortège du Sage« besteht aus der Schichtung zahlreicher kurzer, immerzu wiederholter melodischer und/oder rhythmischer Floskeln, die im Zusammenklingen wie ein vorwiegend rhythmisch akzentuierter, irisierender Klangteppich wirken. Ich hatte aus der Originalpartitur des Ausschnitts eine stark vereinfachte Partitur hergestellt, in der die wesentlichen rhythmischen und melodischen Elemente des Stücks enthalten waren, jedoch ohne Angabe von Taktstrichen und -arten. Die Einzelstimmen sind auch von SchülerInnen mit nur geringen Fertigkeiten an den Musikinstrumenten, über die die meisten Schulen verfügen (Orff-Instrumentarium, Klavier, Schlaginstrumente, ...) und mit wenig Notenkenntnissen spielbar. Die melodischen Floskeln der Melodieinstrumente folgen einer anderen metrischen Ordnung als die rhythmischen Floskeln der Schlaginstrumente. Beide Ordnungen prallen unvermittelt in Form permanenter Akzentverschiebungen aufeinander – ein Effekt, der durch Verwendung komplementärer Rhythmen in den verschiedenen Instrumenten noch verstärkt wird. Die einzigen Klammern, die die verschiedenen metrischen und rhythmischen Ordnungen zusammenhalten, sind eine Folge von ohne Pause aneinandergereihten (»durchlaufenden«) Achtelnoten in mehreren Instrumenten (in der vereinfachten Partitur von einem Schlaginstrument realisiert) und die gemeinsame Taktart, die Strawinsky unabhängig von den tatsächlichen Metren der einzelnen Instrumente dem Stück vorgab, um überhaupt eine Aufführung zu ermöglichen (sie bildet eine dritte, nur sichtbare, aber nicht hörbare metrische Ordnung in diesem Stück).

#### a) Äußere Seite (Unterrichtsverlauf)

##### *Prozeßbezogene Perspektive*

1. Verteilung der Einzelstimmen der vereinfachten Partitur (je SchülerIn eine Stimme); gelenktes Unterrichtsgespräch
2. Einzelarbeit; dann zwei Phasen lehrerzentrierten Frontalunterrichts (Vor- und Nachmachen am Instrument)

##### *Fachbezogene Perspektive*

Klärung der Gemeinsamkeiten der Stimmen: dauernde Wiederholung einfacher rhythmischer/melodischer Floskeln; keine Taktarten und -striche eingetragen

Individuelles Üben der Instrumentalstimmen; dann Üben der Gruppe der Schlaginstrumente, schließlich der Gruppe der Melodieinstrumente

- |   |  |
|---|--|
| 3. Arbeitsauftrag; Einzel- oder Partnerarbeit                 | In welcher Taktart müßte jede Einzelstimme stehen, wo wären Taktstriche zu setzen? Ergebnisse sammeln, in vereinfachte Partitur übertragen |
| 4. Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch                  | Erarbeitung: Überlagerung verschiedener Metren und Rhythmen; Begriffe »Polymetrik«, »Polyrhythmik«   |
| 5. Vor- und Nachmachen im lehrerzentrierten Frontalunterricht | Üben aller Stimmen im Zusammenhang: Schlag- und Melodieinstrumente   |
| 6. Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch und Hörbeispiel  | Optische Analyse des Ausschnitts der Original-Partitur; Hören im Original  |

**b) Innere Seite (Einzelaspekte der aus Lehrersicht primär intendierten didaktischen Funktionen)**

*Erster Unterrichtsschritt:*

In prozeßbezogener Perspektive haben die Handlungsmuster dieses Unterrichtsschritts die Funktionen der

- Einführung in die Aufgabenstellung (die den SchülerInnen zugleich die Möglichkeit geben soll, sich langsam auf die ungewohnte Situation »Instrumentalspiel« einzustimmen),
- Konzentration aller SchülerInnen auf dieselbe Aufgabe,
- Motivation durch eine Aufgabenstellung, die einerseits durch ihre Neuartigkeit und durch die Notwendigkeit des Notenlesens und Instrumentalspiels schwierig, andererseits aber – auch aus SchülerInnensicht – ausreichend kurz und überschaubar ist, um bewältigt werden zu können.

In fachbezogener Perspektive sollen mit dem Unterrichtsschritt die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, in den anschließenden Übe-Phasen eigene praktische Erfahrungen sowie die sinnliche Anschauung des Spiels der anderen und des Zusammenklings aller Stimmen zu ermöglichen. Dazu bedarf es der Konzentration der einzelnen SchülerInnen auf jeweils nur eine Stimme (denn der Blick auf den Zusammenhang der Partitur würde wegen des komplexen metrischen und rhythmischen Geflechts das Einstudieren anfangs erschweren oder gar verhindern) und der Erläuterung der Gemeinsamkeiten aller Stimmen.

*Zweiter Unterrichtsschritt*

(ähnlich zum Teil auch fünfter Unterrichtsschritt):

In prozeßbezogener Perspektive hat der Unterrichtsschritt die Funktionen der

- Aktivierung möglichst aller SchülerInnen,

- Konzentration jedes einzelnen auf seine Teilaufgabe (und zunächst nur auf diese),
- Motivation für den anschließenden, abstrahierenden und theoretisierenden Unterrichtsschritt durch Bereitstellung von praktischer Erfahrung und sinnlicher Anschauung,
- Übung im Hinblick auf ein gemeinsam herzustellendes Ergebnis.

In fachbezogener Perspektive bestehen die beiden Hauptfunktionen in der Bereitstellung der praktisch und sinnlich erfahrenen Grundlagen für die anschließende Untersuchung, wie die Übereinanderschichtung konträrer Metren und Rhythmen »gemacht« ist, und in der Erzeugung einer Art »kognitiver Dissonanz« durch die Erfahrung der wundersamen Tatsache, daß die SchülerInnen zwar den Gesamtzusammenhang der Stimmen beim Musizieren (noch) nicht durchschauen, das sture Abspielen der eigenen Stimme aber im Zusammenklang mit den anderen Stimmen dennoch ein sinnvolles und gut klingendes Ganzes ergibt. Die eine Hauptfunktion zielt also auf die sachliche Basis des anschließenden Unterrichts, die andere darauf, Motivation dafür auf Seiten der SchülerInnen zu ermöglichen.

### *Dritter Unterrichtsschritt:*

In prozeßbezogener Perspektive geht es hier primär um die begrifflich-analytische Untersuchung des bisher »nur« praktisch und sinnlich Erfahrenen, und – wie im zweiten Unterrichtsschritt – darum, möglichst alle SchülerInnen unmittelbar zum Gesamtergebnis beitragen zu lassen (diesmal aber auf der Ebene der Begriffe, nicht auf der des Musizierens).

In fachbezogener Perspektive ist dazu die Verwendung bekannter und die Einführung neuer Fachtermini nötig. Die begrifflich-analytische Untersuchung hat überdies die Funktion, das anschließende gemeinsame Musizieren von Melodie- und Schlaginstrumenten so vorzubereiten, daß die grundsätzlich verschiedenen metrischen Ordnungen der beiden Gruppen nicht nur nicht mehr überraschen, sondern daß sie nun auch bewußt (und damit sicherer) auf den Instrumenten realisiert und beim Hören wahrgenommen werden können (fünfter und sechster Unterrichtsschritt).

Ich breche die Darstellung der aus Lehrersicht primär intendierten, manifesten didaktischen Funktionen der Handlungsmuster dieser Unterrichtseinheit hier ab und resümiere unvollständig und in aller Vorläufigkeit:

- Neben den im Beispiel genannten manifesten Funktionen sind in jedem Unterricht, ob LehrerIn und SchülerInnen davon wissen oder nicht und ob sie sie intendieren oder nicht, latente Funktionen wirksam, etwa die disziplinierende Funktion der Herstellung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre im ersten Unterrichtsschritt des Beispiels.
- Die Unterscheidung von prozeß- bzw. interaktionsbezogenen und inhalts- bzw. fachbezogenen didaktischen Funktionen ist zwar nicht absolut disjunkt, aber ausreichend trennscharf, um je verschiedene

Funktionen der Handlungsmuster des Unterrichts zu verdeutlichen. Die prozeßbezogenen Funktionen lassen sich dabei so allgemein formulieren, daß sie auf ähnliche Unterrichtsschritte anderer Fächer übertragbar sind. So könnten etwa die prozeßbezogenen Funktionen, die oben für den ersten Unterrichtsschritt genannt wurden, genauso formuliert werden für Unterrichtsphasen, in denen eine Aufgabe zur Bearbeitung einer Textquelle im Geschichtsunterricht gestellt wird oder in denen Aufgaben zur Einführung in die Wahrscheinlichkeitsrechnung im Mathematikunterricht (etwa Würfel-Experimente) verteilt und erläutert werden.

- Die einzelnen im Beispiel genannten didaktischen Funktionen der Handlungsmuster des Unterrichts liegen jeweils auf sehr verschiedenen Ebenen und akzentuieren unterschiedliche Aspekte, die mit den oben vorgestellten Begriffspaaren (prozeß- und inhaltsbezogen, manifest/latent, primär/sekundär, Lehrer- und Schülersicht) nicht ausreichend erfaßt werden können. Weitere Ausdifferenzierungen liegen nahe, können aber hier nur angedeutet werden: So lassen sich etwa prozeßbezogene Funktionen der Motivation, der Bereitstellung von sachlich-inhaltlichen Grundlagen für den nächsten Unterrichtsschritt, der Aktivierung möglichst vieler Schüler, der Disziplinierung und andere mehr unterscheiden. Im Hinblick auf fachbezogene Funktionen lassen sich am Beispiel des Musikunterrichts etwa Funktionen im Hinblick auf das praktische Musizieren, im Hinblick auf die Arbeit an Begriffen, auf die Noten-Analyse, auf den Hörvergleich zweier Musikstücke, auf die Umformung musikalischer Erfahrungen in andere Ausdrucksformen (z. B. Verbalisierung, Umsetzung in eine Graphik, in Bewegung/Tanz usw.) und andere mehr voneinander unterscheiden. Ein und dasselbe Handlungsmuster kann, je nach Unterrichtszusammenhang, ganz verschiedene Funktionen erfüllen. Verallgemeinernd möchte ich dies die *prinzipielle Aspektvielfalt* der Handlungsmuster des Unterrichts im Hinblick auf ihre didaktischen Funktionen nennen.
- Im Verlauf des Unterrichtsprozesses können entgegen den Lehrerintentionen andere Funktionen wirksam werden, aus sekundären Funktionen primäre oder aus latenten dominante und manifeste Funktionen werden, etwa weil unvorhergesehene Ereignisse eintreten, weil die SchülerInnen ihre eigenen, unerwarteten Motivationen und Hand-

lungsziele mit dem Unterrichtsinhalt und -prozeß verknüpfen oder weil die Unterrichtsplanung selbst bereits Spannungsmomente zwischen verschiedenen didaktischen Funktionen enthält. So könnte im Beispiel oben eine Spannung zwischen der Lust am Musizieren, auf die zweiter und fünfter Unterrichtsschritt setzen, und der Arbeit an Begriffen und an der Analyse (dritter und vierter Unterrichtsschritt) zu Störungen führen: Wenn aus Schülersicht das Musikmachen zu sehr zur primären Funktion des Unterrichtsprozesses wird, dann könnte die Erarbeitung von Sachverhalt und Begriff der Polymetrik/Polyrhythmik im 3. und 4. Unterrichtsschritt erschwert werden, weil es das Musikmachen unterbricht und auf diese Weise die Motivation der SchülerInnen unterläuft.<sup>10</sup> Weil Unterricht immer erst im Zusammenwirken aller Beteiligten während des Unterrichtsprozesses zu Ende konstituiert wird, gehe ich davon aus, daß es eine unaufhebbare, *prinzipielle Differenz* zwischen den vom Lehrer intendierten didaktischen Funktionen und denen, die im Unterrichtsprozeß real wirksam werden, gibt.

- Diese prinzipielle Differenz zwischen Plan und Prozeß und die zuvor genannte prinzipielle Aspektvielfalt der Handlungsmuster erlauben immer nur Aussagen zu ausgewählten Aspekten der didaktischen Funktionen. Die Analyse der didaktischen Funktionen von Handlungsmustern des Unterrichts ist deshalb sowohl bei der Unterrichtsplanung im Vorhinein als auch bei der Unterrichtsanalyse im Nachhinein *prinzipiell nie vollkommen abschließbar*.

## Literatur

- Adl-Amini, Bijan (Hg.): Didaktik und Methodik. Weinheim und Basel 1981.  
 Beckmann, Hans-Karl (Hg.): Schulpädagogik und Fachdidaktik. Stuttgart 1981.  
 Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.  
 Fingerle, Karlheinz: Von der Fachdidaktik zur Allgemeinen Didaktik. In: Postel, Helmut/Kirsch, Arnold/Blum, Werner (Hg.): Mathematik lehren und lernen. Festschrift für Heinz Griesel. Hannover 1991, S. 97–101.

---

10 P. Heimann hat in einer sehr eindrucksvollen, ausführlichen Analyse einer Unterrichtsstunde über den Mond in der Grundschule den Unterricht einer Praktikantin beschrieben, der scheiterte, weil der Studentin verschiedene didaktische Funktionen der von ihr gewählten Handlungsmuster ungewollt und unerkannt durcheinandergerieten und sich schließlich andere als die von ihr intendierten Funktionen durchsetzten.

- Fischer, Wilfried: Methoden im Musikunterricht der Primarstufe. In: Schmidt-Brunner, Wolfgang (Hg.): Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. Mainz, London, New York, Tokyo 1982, S. 125–144.
- Fuhrmann, Elisabeth/Weck, Helmut: Forschungsproblem Unterrichtsmethoden. Berlin 1976.
- Gagel, Walter: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik des politischen Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik (29), 4/1983, S. 563–578.
- Giesecke, Hermann: Methodik des politischen Unterrichts. München 1973.
- Heimann, Paul: Didaktische Grundbegriffe. In: Reich, Kersten/Thomas, Helga (Hg.): Paul Heimann – Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 103–141 (= Heimann 1976a).
- Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Reich, Kersten/Thomas, Helga (Hg.): Paul Heimann – Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 142–167 (= Heimann 1976b).
- Ingendahl, Werner: Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte didaktische Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik (29), 4/1983, S. 545–562.
- Jank, Werner: Ergebnissicherung im Unterricht. Anregungen zum unterrichtspraktischen Umgang mit einem theoretisch ungelösten Problem. In: Pädagogische Beiträge (38), 11/1987, S. 8–15.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt/M. 1991.
- Kaiser, Hermann-Josef: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: Menck/Thoma 1972, S. 129–144.
- Keck, Rudolf W./Köhnlein, Walter/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse. Bad Heilbrunn/Obb. 1990.
- Keitel, Christine: Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik (29), 4/1983, S. 595–603.
- Klafki, Wolfgang: Das Problem der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3. Beiheft, Weinheim und Düsseldorf 1963, S. 19–62.
- Klafki, Wolfgang: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel 1985, S. 194–227.
- Klingberg, Lothar: Zur didaktischen Inhalt-Methode-Relation. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht« Potsdam, Sektion Pädagogik/Psychologie, (27), 4/1983, S. 759–769.
- Klingberg, Lothar: Der Unterricht als Entwicklungsprozeß – Anmerkungen zur Dialektik des Unterrichts. In: Klingberg, Lothar: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Studien und Versuche. Berlin 1986, S. 67–89.
- Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin, 7. (1981 bearb.) Aufl. 1989.
- Klingberg, Lothar: Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin 1990.
- Menck, Peter: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt/M., Bern, New York 1986.
- Menck, Peter/Thoma, Gösta (Hg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München 1972.



- Messner, Rudolf: Unterricht: ein Versuch, Unterrichtsgeschehen als Prozeß der Konstitution von Inhalten zu verstehen. Kassel 1982.
- Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. 1980.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsinhalt. In: Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert (Hg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hg. von Dieter Lenzen, Bd. 3). Stuttgart 1986, S. 632–640.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. Frankfurt/M. 1987.
- Moser, Heinz: Ansätze einer kritischen Didaktik und Unterrichtstheorie. In: Ders. (Hg.): Probleme der Unterrichtsmethodik. Kronberg/Ts. 1977, S. 7–64.
- Nolte, Eckhard: Methoden des Musikunterrichts als Problem der Musikpädagogik. Überlegungen zu seiner theoretischen Durchdringung. In: Schmidt-Brunner, Wolfgang (Hg.): Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. Mainz, London, New York, Tokyo 1982, S. 68–82.
- Otto, Gunter: Fach und Didaktik. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969 (= Wege der Forschung, Bd. LXVIII). Darmstadt 1972, S. 209–231.
- Plöger, Wilfried: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Ein Plädoyer für ihre Wiederannäherung. In: Die Deutsche Schule (83). 1/1991, S. 82–94.
- Rauschenberger, Hans: Unterricht als Darstellung und Inszenierung. In: Hemmer, Klaus-Dieter/Wudtke, Hubert (Hg.): Erziehung im Primarschulalter (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hg. von Dieter Lenzen, Bd. 7). Stuttgart 1985, S. 51–74.
- Schütz, Volker: Polymetrik und Polyrythmik als Gestaltungsprinzip in Strawinskys ›Sacre du Printemps‹. In: Die grünen Hefte, Heft 27, Februar 1990, S. 17–20.
- Schwager, Karl Heinrich: Methode und Methodenlehre. In: Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München 1970, Bd. 2, S. 93–128.
- Spranger, Eduard: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg 1962.
- Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim 1960.